

## KOMPETENCIA A KÖZOKTATÁSBAN

„AZ ELMÚLT HÚSZ-EGYNÉHÁNY ÉV ALATT nálunk az iskolai nevelés és oktatás ügye egyfajta nemzetközi kísérleti tereppé vált, amelyben az oktatás-nevelés középpontjába a tananyag és a módszertan került a gyerekek helyett. (...) Az oktatás rendszere egyre inkább a csavargyártáshoz kezdett hasonlítani, ahol az a fő szempont, hogy az új csavar minél simábban illeszkedjen a nagy gépezetbe” (*A Nemzeti Köznevelésről szóló törvény koncepciója*, 2011:2). E mondatok pontos értelmezését természetesen nem tudjuk megadni, sejtethetően azonban a rendszerváltás óta eltelt időszak sommás megítélését jelentheti, aminek része többek között – és talán leginkább – azon szabályozási (benne a tantervi szabályozási), iskolaértékelési és menedzsmentfolyamatok kritikája, amelyek kétségtelenül nemzetközi kontextusban zajlottak hazánkban is. A menedzsment-folyamatok és a hozzájuk erősen köthető piaci szemlélet térnyerése konkrétan is megfogalmazódik, a törvényalkotók szerint a megoldandó problémák listáján az első helyen szerepel (*A Nemzeti Köznevelésről szóló törvény koncepciója*, 2011: 6).

Nyilvánvalóan csak az elfogadott és hatályba lépett jogszabály lehet tényleges hivatkozási alap, ám az idézett mondatok kétségtelenül prognosztikus értékűek az oktatáspolitikai szándékok tekintetében.<sup>1</sup> A jelenlegi közoktatási rendszer diszcrepanciáit, működési és eredményességi hiányosságait orvosolni szükséges, amire az állami beavatkozás az egyik lehetséges eljárás, ennek pontos tartalma és eszköztára azonban (nemkülönböztethető várható hatékonysága) egyelőre a jövő titka.

### Vezetés – menedzsment – új közmenedzsment

A közoktatás átalakítása a rendszerváltás utáni időszak egyik legnagyobb feladatát jelentette. Az intézményrendszer decentralizálódásával az intézményvezetés professzionalizálódása természetes elvárás és törekvés volt. A menedzsmentszemlélet a közzféra mindegyik ágában egyre jobban megerősödött, az iskola sem volt kivétel. Képzések egész sora zajlott a közoktatás-vezetés területén, a viszonylagos intézményi önállóság, a látszólagos piac és az iskolák közötti versenyhelyzet táplálta azt a nézetet, hogy a szakszerű intézményvezetés komoly szervezeti előnyt jelenthet. A kilencvenes évek közepétől sorra jelentek meg az iskola szervezetével, vezetésével foglalkozó, különböző koncepciójú és tematikájú szakirodalmak, amelyek részben évekkel, akár évtizedekkel korábbi nagyhatású külföldi művek fordításai, részben magyar szerzők tollából megjelenő írások voltak.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Az időközben elfogadott Köznevelési törvény (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről) már kevésbé sarkos, pedagógiai és közoktatás-irányítási szempontból egyaránt szofisztikáltabban fogalmaz, ám ez nem gyengíti szükségképpen az eredeti közoktatás-politikai prioritásokat.

<sup>2</sup> Ez olyan sok mű, hogy tétele felsorolásuktól eltekintünk, manapság már evidens elemei a pedagógiai szakirodalomnak.

A fókuszban a vezetés és a vezető személye állt, az iskola számára a komplex szervezetfejlesztés bonyolult és idegen világnak tűnt, különösen azért, mert az iskola meglehetősen homogén és kevésbé változtatható szervezetnek látszott, hiszen maga a struktúra központilag determinált volt, még a legliberálisabb időszakokban is. Az iskolavezetés legfontosabbnak tűnő elemei ezért az iskolai szervezetskultúra-elemzések mellett a vezetői alkalmasság, a vezető-kiválasztás voltak. Nem véletlenül, hiszen az iskolaigazgatók túlnyomórészt a tanári munkára felkészített és abban tapasztalatot szerzett pedagógusok közül kerültek ki, az ő felkészítésük jelentette az első lépést a professzionalizálódó iskolavezetés irányába. A „jó vezető csak kiváló tanár lehet, de nem minden kiváló tanár lesz jó vezető” topic determinálta az iskolavezetési hőskort (a ’90-es évtizedet és az ezredforduló utáni éveket).<sup>3</sup> Az újabb felsőoktatási kutatások azt mutatják, hogy hibásnak tűnik a hivatásos menedzser fontosságába vetett hit, a kutatóegyetemek körében a kiváló kutató egyetemvezetők kutatással kapcsolatos attitűdjei pozitívan korrelálnak az intézményi teljesítménnyel (Goodall 2009). Konkrét és egyértelmű kutatási eredmények híján, ebből csak valószínűsíthetjük, hogy a közoktatásban hasonló logika működik: a jó tanár vezető szenzibilisebb a szervezeti folyamatokban is a pedagógiai prioritásokra, ami hatékonyságfokozó tényező lehet.<sup>4</sup>

Az iskolamenedzsment-képzésekben és a gyakorlatban is leginkább a piaci szereplőkre érvényes szervezet- és vezetéseleméleti modelleket próbáltuk eleinte alkalmazni az iskolára, később azonban már megjelentek a nonprofit-szervezetek és a közsféra menedzsmentjének tudástartalmai is, amelyeket a közoktatási képzésekben is használni lehetett.<sup>5</sup> A közsféra-menedzsment az oktatásügyben valójában új dolognak számít, a felhasználható források alapvetően a közgazdaságtan, az államigazgatás és a jog értelmezési keretei között léteznek, az oktatásügyre vonatkozó konkrét tanulmányok a magyar nyelvű szakirodalomban még nem jelentek meg. Épp ezért a közmenedzsment fogalom és -szemlélet közoktatásra vonatkozó releváns tartalmai alapvetően külföldi szakirodalmakból ismerhetők meg, hazai interpretációk nincsenek, vagy csak érintőlegesen foglalkoznak a közoktatással.

Mi is a közsféra- vagy közmenedzsment, és mi köze az oktatáshoz? A közmenedzsment röviden megfogalmazva a társadalmilag ellátott közös feladatoknak a megszervezése, amelyek hagyományosan a weberi bürokratikus közigazgatás hármására: szervezetigazgatás, hierarchia, normativitás épültek, szemben a menedzserializmusnak nevezett irányzattal, amely a menedzsmentszemléletet a közigazgatásban is relevánsnak és követendőnek tartotta. Ez az új közmenedzsment-

3 Erre a tematikára rakódott rá meglehetősen torz optikával az igazgatóválasztások politikai meghatározottsága, amiről azóta már tudjuk, hogy a közsférában nemcsak Magyarországon kiküszöbölhetetlen jelenség. (A Westminster-modell, a politika és az igazgatás szeparálása a gyakorlatban nem működik, a menedzsment-modell már a direkt pártpolitika távoltartását is eredménynek tekinti.) (Horváth 2005:267.)

4 Hasonló témájú kutatási eredmények azt mutatják, hogy az iskolai hatékonyság jobb azokban az iskolákban, ahol az igazgató határozott és azonosulással alkalmas célokkal rendelkezik és azt a tantestületben is tudatosítja (Lannert 2006; Horn 2006).

5 Mcleish (1997); Smith, Bucklin & Associates (1997); Dinya, Farkas, Hetesi & Veres (2004); Horváth (2005).

nek (New Public Management – NPM) nevezett irányzat leginkább az alábbiakkal jellemezhető: piaci módszerek alkalmazása a közfeladatokban, a vállalkozói forma megjelenése, fogyasztó-, illetve kliensközpontúság (Horváth 2005).

Mindez azt jelenti, hogy a versenyszférára jellemző tervezési, folyamatszervezési, teljesítménymérési technikák és megoldások egyre nagyobb teret nyernek a közszolgáltatásokban is. A közmenedzsmentben a teljesítmények, a szerződések, a stratégiai és a programmenedzsment, az emberi erőforrás-menedzsment, a minőségbiztosítás és a költségvetési menedzsment jelentik a tematikus vizsgálati területeket (Horváth 2005). Más szerzők külön elemzik az információmenedzsmentet, továbbá a politikai menedzsmentet is: utóbbi az adminisztrációs folyamatok politikai-jogi környezetét, valamint a politikai felelősségvállalást és etikát jelenti (Sterling 2011; Flynn 2007; Lane 2000). Adminisztrációs folyamatokon természetesen nem az intézményi szintű ügyvitelt és nyilvántartást, hanem a kormányzat és tágabban az államigazgatás (akár helyi) jogi-irányítási rendszerét értik, aminek legfőbb feladata a közfeladatok biztosítása az adott társadalmi környezetben. A közmenedzsment-irodalomban gyakran a „public administration” kifejezést alkalmazzák, és/vagy oppozícióba állítják az új közmenedzsment értelmezési kereteivel, vagy az NPM-et a public administration továbbfejlesztett, tágabb, esetleg „menedzsmentszemléletűbb” változatának tekintik.<sup>6</sup>

## Közmenedzsment az iskolában

Az eddigiek alapján már nagy biztonsággal azonosíthatók a közmenedzsment iskolai vonatkozásai, jöllehet például a piac (vevő-, kliens-)orientáltság, a stratégiai tervezés és a teljesítménymérés és -értékelés, vagy épp a minőségbiztosítás számunkra eddig a normál menedzsment részeként jelent meg. A mai magyar oktatási gyakorlat számára valóban nincs tényleges különbség, hiszen eleve ahhoz szoktunk hozzá, hogy a piaci szereplők menedzsmentjét kellene adaptálnunk iskolai viszonyokra.

A témával régebb óta foglalkozó szerzők azonban finomabb és részletesebb disztinkciókra képesek a közmenedzsment (NPM) és más menedzsment-modellek iskolai alkalmazása között. Tolofari (2005) szerint a közmenedzsment legfontosabb iskolai hatásai között említendő többek között az intézmény vezetőjének a korábbihoz képest erősebb irányítási és forráselosztó szerepe, a menedzsment erősebb hierarchizáltsága, továbbá a tanárok fokozottabb elszámoltathatósága a szülők és az irányítók számára, mindez a kimeneti mérés és teljesítményértékelés érdekében. Mulford (2003) ezt kiegészíti néhány további jellemzővel: az iskolák közötti verseny fokozódása, a gazdasági elszámoltathatóság fokozódó igénye, a curriculum és az értékelés centralizáltabb kontrollja, a fogyasztók fokozódó ellenőrzése az iskolatanácsok révén, az iskolavezetők hatalmának növekedése, erőteljes nyomás a kimeneti teljesítmény-alapú értékelés alkalmazására, a tanárok értékelése a szükséges

<sup>6</sup> Lane (2005); Peters & Pierre (eds) (2007); Schafritz (eds) (2000); Simon, Thompson & Smithburg (2010).

szakmai kompetenciák alapján. Tjeldvoll (2008) szerint a NPM-logika célorientáltságot, kliensközpontúságot, versenyt, értékelést és számon kérhetőséget jelent.

Az új közmenedzsment (NPM) frappáns és tömör megfogalmazását olvashatjuk Moos (2005) írásában: „piaci logika megvalósítása nem-piaci területeken”. Miközben a közsférát politikai erők irányítják kvázi-piacként, a megvalósítási technika többnyire a teljesítmény és a menedzseri elszámoltathatóság, amely alapvetően külső elvárások szerint történik. Ezen kívül a közsféra látszólagos piacvezéreltsége miatt az iskolák és a szektor más intézményei között semmilyen különbséget nem tesznek.

Kissé zavarba ejtő a különféle értelmezéseket összehasonlítani saját oktatásirányítási tapasztalatainkkal, hiszen úgy tűnik, mintha a centralizáció, bizonyos szereplők erősebb befolyása, illetve néhány terület szorosabb külső ellenőrzése és a piaci alapú decentralizálás egyszerre jelentené a közmenedzsmentet. Az elkövetkező évek izgalmas kérdése lesz, hogy a Köznevelési törvény által deklarált fenntartói struktúra (amely sokkal erőteljesebben rendeli közvetlenül az államigazgatási logika alá az iskolákat, mint korábban) működése során milyen mértékben és módon valósítja meg a közmenedzsment-elveket, akár tervezett, akár nem szándékolt formában.

A külföldi szerzők és beszámolók a közmenedzsment logikát alapvetően az iskolamenedzselési folyamatok ideáltipikus modelljeként használják, elfogadva azt, hogy a közsféra részeként sajátos, a piaci szereplőktől eltérő szervezeti tulajdonságok jellemzik az iskolát.

Az utóbbi két évtized hazai oktatásirányítási elemei között sok olyan volt, amely a fenti definíciók alapján egyértelműen a menedzserizmus iskolai meghonosodását eredményezte, elég csak a minőségbiztosítás elterjedésére, a külső teljesítménymérésre (kompetenciamérések) vagy éppen az általánossá váló pályázati források megszerzési feltételeire gondolni: aki nyerni akar, az csak a projektmenedzsment-logika tökéletes elsajátításával és alkalmazásával képes azt megtenni.

A menedzserizmus hatásmechanizmusa jól követhető egy konkrét példán: a kompetencia-alapú oktatás bevezetésének folyamata ugyanis magán viseli az elmúlt egy évtized majd’ minden menedzsment problémáját, sőt, azt az ellentmondást is, hogy az iskolai értékrendszer jónéhány eleme alapvetően ellentétes a piaci alapú menedzserlogikával.

A menedzserszemlélet a közsférában egyebek között azon hamisnak tekintett ethosznak a meghaladására jött létre, amely a teljesítménymérést az adott tevékenység, hivatás és szakmai elkötelezettség jellegére, továbbá arra hivatkozva utasítja el, hogy ezek a tevékenységek gyakorlatilag nem mérhetők.<sup>7</sup> Ugyanakkor a külső, független teljesítménymutatók öncéllá válását a közmenedzsment az úgynevezett társadalmi eredmény fogalmának bevezetésével próbálja orvosolni (Horváth 2005;

<sup>7</sup> Ez az iskola és a nevelés kérdéseire természeténél fogva fokozottan igaz és meglehetősen nehezen támadható és érvelhető álláspont. Érdekes módon azonban a pedagógusoknak az már alig okoz problémát, hogy a tanulói minősítés alapvetően és szinte kizárólag az érdemjegyskála alapján történik, miközben az érdemjegyek keletkezése a legkevésbé objektív, és a tényleges teljesítményekhez és képességekhez vajmi kevés köze van (tisztelet a kivételnek).

Moos 2005). A társadalmi eredményekkel kapcsolatban azonban két dolgot meg kell jegyezni: egyrészt olykor nehéz értelmezni az egyén szempontjából (látszólagos vagy tényleges érdekellentét az egyén és a társadalom között), hiszen, ami az egyén számára eredmény és megelégedettség (különösen iskolai keretek között), azt a közösség többi tagja nem feltétlenül tekinti kielégítőnek, és fordítva. Másrészt amennyiben a közösség a külső mérések adataitól függetlenül elégedett vagy épp elégedetlen az adott szervezet – jelesül az iskola – teljesítményével, akkor a külső teljesítménymutatók szerepe irrelevánssá, sőt akár kontraproduktív vá válhat, hiszen lényeges kritérium, hogy elsősorban az intézmény által követett célok legyenek elfogadhatók az adott társadalmi közegben. Így kialakulhat az iskola körül egy mindenki által ismert és alkalmazott kettős beszéd, hiszen tudhatjuk ugyan a külső mérések eredményeit, ám megmagyarázhatónak, sőt, vállalhatónak tekinthetjük az intézmény azon teljesítményét is, ami esetleg a mérések alapján nem az.

Ennek a problémacsomagnak egyik paradigmaticus példája a kompetencia-alapú oktatás bevezetése és elterjesztése a magyar közoktatásban.

## A kompetenciafogalom értelmezései

A kompetenciafogalom közoktatási karrierje tökéletes szimbóluma a folyamatos pedagógiai innovációs törekvések (olykor: paradigmaváltások) és a politikai determinációs szándék (és kényszer) állandó csatározásának. Erre az egyébként természetes állapotra rakódik rá a közoktatásban is a menedzserizmus-szemlélet. A hazai kompetenciaértelmezések ebben a hárompólusú erőterben bolyonganak, az aktorok saját értelmezéseinek, és a különböző determinációs pólusok erősödő-gyengülő „állapotának” megfelelően csapódnak egyik vagy másik irányba. Ennek a dinamikus mozgásnak a megértéséhez szükséges áttekinteni a kompetenciafogalom hazai történetét, azonosítani azokat a kritikus pontokat, ahol a kompetencia pozíciója megváltozott, egyenesen vezetve a mai, kissé hektikusnak tetsző – az oktatási rendszer gyakorlatilag minden ágazatát (köz-, felsőoktatás, szakképzés és felnőttképzés) – pedagógiai és piaci szegmensekre osztó állapothoz.

## A kompetenciafogalom megjelenése

A menedzserizmus iskolai változatára fókuszálva természetesen nincs lehetőség (de szükség sem) arra, hogy részletesen elemezzük a kompetenciafogalom felbukkanását és bolyongásait a hazai pedagógiai terminológia labirintusában (Chrappán 2008).

*Első megjelenések: a pszichológia és a nyelvészet kompetenciafogalma.* A pszichológia és a nyelvészet a személyes hatékonyság, ily módon a személyiség központi fogalmaként értelmezi a kompetenciát, eltérő tartalmakkal és más kontextusban használja ugyan, a hangsúly azonban feltétlenül és egyértelműen az egyéni mint entitáson van (Chomsky 1995; Vajda 2001).

*A pedagógia kompetenciaértelmezése.* A pedagógiai terminológia gyakorlatilag nem használta a kifejezést, csak akkor vált központi fogalom, amikor az EU-s dokumentumokban megjelent stratégiai elemként. A hazai szakirodalomban csak Nagy József (1987, 1996) alkalmazta rendszerszerűen a kompetencia kifejezést, az ő értelmezése azonban a pszichológiai és nyelvészeti értelmezéssel rokon, szemléletében és alkalmazási szándékait tekintve nem azonos azzal, amit a mai hazai és nemzetközi oktatáspolitikák használnak. A nemzetközi oktatáspolitikák (ami nincs, hiszen csak ajánlások léteznek, ám funkcióját és hatékonyságát tekintve is megállja a helyét ez az elnevezés) egyértelműen oktatási célkategóriaként tekint a kompetenciafogalomra, ráadásul a forrásvidéke alapvetően az iskolai nevelési-oktatási folyamatokon kívül található, egyértelműen a gazdasági és munkaerő-piaci (és csak ennek folyamánként társadalmi) szükségletek individuális alapfeltételeként értelmezhető<sup>8</sup> (*Towards... 2005*). A PISA-vizsgálatok mellett, amelyek ugyancsak árnyaltabban és pedagógiaileg operacionalizáltabban értelmezik a kompetenciákat, az EU-s ajánlasként megszülető kompetenciafogalom pedagógiai megjelenésének látványos nyitánya a 2002-ben rendezett *A tanulás fejlesztése* című konferencia volt. Itt Csapó Benő (2003) nagy hatású előadásában óvott a „kompetencia-mantrától”,<sup>9</sup> és még abban bízott, hogy „a »kompetencia-divat« – hasonlóan más divatokhoz – hamarosan el fog múlni, és a figyelem e fontos tudástípus kutatására, az eredmények alkalmazására, a kompetenciák fejlesztésére koncentrálódhat” (*Csapó 2003*).

*A mai karrier gyökere: a kompetenciafogalom a szervezetelméletben.* A kompetenciafogalom oktatáspolitikai értelmezése etimológiailag és szemantikailag azonosítható és visszavezethető menedzsment-gyökerekkel rendelkezik. A szervezetelmélet és a vezetéstudomány (annak szűkebb területe, a HR) egyértelműen és kizárólag a munkakör-betöltés peremfeltételeként tekint a kompetenciára, és teljes folyamatkomplexumot (munkaerő-kiválasztás, képzés, ellenőrzés és minőségbiztosítás) alakított ki arra, hogy a legkifinomultabb szelekcióval megtalálják azokat az egyéneket, akik a szervezeti hatékonyságot a leginkább fokozni tudják. Ennek a hatvanas évektől egyre intenzívebbé váló folyamatnak a mai következménye, hogy a piaci szereplők által preferált kompetenciafogalom a globalizáció időszakában a korábbi sporadikus, egy-egy vállalatra, szakterületre specifikálható kompetenciaigényeket generalizálva hegemónisztikus és az oktatásba minél korábban bevezetendő kompetenciarendszerré alakította.<sup>10</sup>

8 Bár „az OECD (2001) kijelenti például, hogy a tagországok szakpolitikai döntéshozói körében általánosan elfogadott nézet, hogy a tudás, készségek és kompetenciák mind az egyén, mind a társadalom számára fontosak” (*Letschert 2006*).

9 A kifejezés nem Csapó Benőtől származik, e tanulmány szerzője alkalmazza a kritikátlan és túllélesült használatra.

10 Hivatkozásként a teljes HR-szakirodalom felsorolható volna, ehelyütt néhány olyan írásra hivatkozunk, amelyek közvetlenül kapcsolódnak, legalább az említés szintjén az iskolai folyamatokhoz. Jakó (2004); Némethné (2002); Henczi & Zöllei (2007); Magda (2010); Barcsné (2004); Tóth (2005); Illés & Szirmai (2002); Vámos (2001).



## A kompetencia térnyerése a hazai oktatási rendszerben

*Ismeret vs. képesség.* A kompetenciafogalom mai értelmezésére (még ha az politikai felhangokkal terhelt is) különösképpen fogékonnyá tette a közoktatás szereplőit az ismeret vs. képességfejlesztés ismét fellángoló vitája (Fináczy óta állandó téma, de a '80-as évek végén új erőre kapott, okkal), amely a rendszerváltás körüli években tematizálta az oktatást (a másik ilyen topic a fenntartói rendszer átalakítása volt). A vita, a pedagógusok monolit rendszer alóli tudati felszabadulásának egyik következménye volt egy pezsgő, jövőbe vetett bizalomtól duzzadó innovatív diszkussziós közegben. Ez elvezetett a tartalmi szabályozás jelenlegi rendszeréhez, amelyben a tantervi szabályozás nemzetközi mainstreamjéhez kapcsolódtunk, és amelynek kulcsszavai: egyéni differenciált fejlesztés, alkalmazóképes tudás ('80–'90-es évekbeli pandanja: konvertálható tudás), rugalmas, célirányos folyamat-szervezési megoldások.

Ehhez a képesség-fejlesztési stratégiához alakítottuk a tartalmakat, a helyi pedagógiai folyamatszabályozást, és (szintén a menedzserializmus markereként) a minőségbiztosítást. Utóbbi jegyében fogantak a hazai kompetenciamérések is, amelyek azonban nem a színtisza menedzserializmusnak megfelelő „job-analyses” irányzatokból nőttek ki, hanem a korábbi évtizedek nemzetközi oktatási méréseinek közvetlen folytatásaként értelmezhetők (Vári et al 2004). A teljesítménymérési kultúra Magyarországon sokkal régebbi időig, egészen az 1970-es évek elejéig nyúlik vissza, amikor Kiss Árpád vezetésével Magyarország is csatlakozott az IEA-hoz. Ily módon a mérések, illetve a mérésalapú pedagógiai fejlesztések a kompetenciafogalmaktól, a menedzsmentszemlélettől és a szervezeti hatékonyságmérésektől független életet éltek, önálló pedagógiai entitásként, folyamatlemként voltak és vannak jelen a közoktatásban. Következésképpen az is vita tárgya lehet, hogy tényleg azokat a bizonyos kompetenciákat méri-e (legalábbis a szó regnáló konnotációja szerint), amelyek az EU-s dokumentumokban szerepelnek. Nyilvánvalóan *nem* a válasz, hiszen ezek a mérések genetikailag az OECD-mérésekhez kapcsolódnak, és a teljesítménymérést a pszichológiailag-pedagógiailag kidolgozott kompetenciarendszerek alapján végzik.

Mindez együtt a kompetencia pedagógiai célelméleti és technológiai értelmezésének és használatának készítette elő a pedagógiai talajt, kellőképpen érzékenyítették a gyakorló pedagógusok jelentős részét a kompetencia mint „ügyeletes üdvöske” (Beke Kata örökbecsű klasszikusa) zökkenőmentes befogadására.

„HEFOP-3.1.3. *Felkészítés a kompetencia-alapú oktatásra*” A PISA 2000 eredményeinek következtében az oktatásirányítás beavatkozási tervet kellett, hogy kidolgozzon, aminek az egyik leglátványosabb csomagja volt a kompetenciamérések bevezetése, és ha már mérjük, akkor fejleszteni is kell,<sup>11</sup> ez természetesen a kompetencia-alapú oktatás bevezetése és segítése. A 3.1.3-as projekt már folytatása volt a korábban megkezdett pályázati folyamatoknak,<sup>12</sup> és elsőként a pedagóguskép-

11 A megjegyzés talán szarkasztikusnak hat, ám a mérések kétségtelenül előbb jelentek meg (2002-ben), mint a kompetenciafejlesztő csomagok vélelmezhető fejlesztő hatása (magyarán: ismét csak kétséges lehet, hogy a kompetenciamérések azokat a kompetenciákat méri-e, amiket a szóban forgó projekt során fejlesztünk).

12 3.1.1 A pedagógusok és oktatási szakértők felkészítése, 3.1.2 Térségi iskola- és óvodafejlesztő központok létrehozása.

zésben is bevezetendő kompetencia-alapú képzésnek.<sup>13</sup> A projekt lényege az volt, hogy a nyertes iskolák kötelező és választható modulok bevezetésével kezdhették el a kompetencia-alapú oktatásra való átállást (*HEFOP/2005/3.1.3 2005*). Az iskolák számára összeállított programot központilag dolgozták ki, amelynek két fő pillére volt: egyrészt 6 ún. kompetenciaterület, másrészt bizonyos kötelező metodikai programcsomag, amelyet mindenkinek kötelezően alkalmaznia kellett (*SuliNova adatbank 2005*). A metodikai programcsomag a különféle interaktív tanulási módszerekre, a csoportmunkára és főképp a kooperatív technikákra helyezte a hangsúlyt. A tanárok számára a projekthez kapcsolódó kötelező képzések és az iskolai fejlesztő tevékenység főként ezen technikák elsajátítását és alkalmazását jelentették.

A probléma a kompetencia közoktatás-politikai penetrációjából adódott, mert a gyorsított és rugalmatlanul bevezetett szervezeti megoldások (a HEFOP-projektek révén) a gyakorlati terepen egyébként ígéretesen haladó kompetencia-implementációt megakasztották, bár a cél épp ennek az ellenkezője volt. Különféle technikai és tartalmi nehézségek következtében a kompetencia tantervi premierje nem sikerült nagyon jól. A legfőbb probléma az volt, hogy a projekt, amely gyakorlatilag elárastotta a magyar közoktatást, az EU-s direktívákra hivatkozott, miközben nehezen azonosítható logika alapján, partikuláris tematikai csomópontok szerint működött, magyarán alig volt köze a két évvel később bevezetendő jogszabályi változásokhoz (NAT 2007-es verzió). Ezeket a problémákat az értékelés során pontosan fel is tárták (*A HEFOP 3.1. intézkedés értékelése 2007*).

*NAT 2007.* A szokásos NAT-felülvizsgálat után az európai LLL-logikának megfelelően a 2005. évi brüsszeli anyag érdemi pedagógiai transzformáció nélkül, differenciálatlanul került be a Nemzeti Alaptantervbe kötelező célkategóriaként, miközben meghagyta az évek során összezsugorodott kétdimenziós szabályozási logikát (műveltségterületek és közös fejlesztési feladatok). Ez komoly zavart okoz a kompetencia értelmezésében, és e ponton csúcsosodik ki a kiérlelt és szerves pedagógiai rendszerfejlesztés és a rapid, külső teljesítménymutatókra<sup>14</sup> építő – bármilyen jó szándékú – közoktatás-politikai beavatkozás konfliktusa. A megoldás nyilván az lesz, hogy a szabályozási körből kikerül az egyén és a társadalom (vagy társadalomnak vélt formációk) célharmonizációja, és központi döntések keretében határozzák meg a kompetenciaterületek és a napi pedagógiai praxis viszonyát. Erről jelen pillanatban nem lehetnek pontos ismereteink.<sup>15</sup>

13 A HEFOP-3.3.2 projektben a felsőoktatási intézményeknek a SuliNova Kht. által kidolgozott programcsomagokat kötelező volt használniuk, és illetően módon arra alapozni a célirányos tréningeket (ami meglehetősen életidegen koncepció, tekintve a pedagógusképzés filozófiáját és konkrét lehetőségeit).

14 Ez akkor is igaz, ha ezek a teljesítménymutatók akár „barátságosnak” is tekinthetők, a pedagógusok nem voltak felkészülve arra, hogy ezeket rugalmasan és pedagógiailag tudatosan beépítsék a létező rendszerbe, így tehát itt a teljesítményelvárás nem annyira a tanulók, mint a tanárok számára volt probléma.

15 Első lépésként mindenesetre a Köznevelési törvényből gyakorlatilag kikerült a kompetenciafogalom (mindössze egyszer fordul elő: [14. § (2)] a Köznevelési Hídprogramok kapcsán), helyette az alapkészségek, képességek kifejezés használatos, ami persze nem feltétlenül jelent koncepcióváltást.



## Intézménytípusok és kompetencia

A kompetencia értelmezésének sajátos karaktert ad, hogy a generális közoktatás-politikai érvrendszer komoly muníciót kap bizonyos intézmény- és képzéstípusoktól, amelyek már előrébb járnak a menedzserializmus útján. A kompetencia bevezetése a közoktatásban különösen „zaklatott” az általánosan képző intézményekben. Az általános iskola és a gimnázium, amely hagyományosan az alpműveltség, általános műveltség, mondhatnók: emberi teljesség jegyében nevelnek-oktatnak, nemigen tudnak mit kezdeni a voluntarista módon csak a későbbi munkapiaci hatékonyság „fétiseként” értelmezett kompetenciafelfogással. Ez a mozzanat tételelesen kimutatható a NAT-elemzések révén. Menedzsment-szempontról a korábban említett ketős beszédnek egyik megjelenési módja, amikor a külső teljesítményelvárások nem követhetők, érthetetlenek az intézmény és a stakeholderek számára.<sup>16</sup>

A szakképző intézmények hányattatott és bizonytalan pozíciójának stabilizációját szolgálta a 2000-es évek közepétől egyre erősebbé váló, valóban kompetencia-alapú szakképzési rendszer (moduláris, új OKJ-s és AIFSz, később FSz-es képzések) kialakítása. Ez az egyébként sikeresnek tűnő képzési struktúra már valóban a munkapiaci kompetenciafelfogás és szükségletek szerint működik, minden egyes szakmát a klasszikus „job-analysis” szerint felépítve (elvileg legalábbis). Ezt a szakképzésben látszólag teljes mértékben elfogadják, azonosulnak is vele, hiszen ott közvetlenül érezhető már a munkapiac ereje és hatalma. Ennek megfelelően a tartalmi és jogi szabályozás egyértelműen a munkapiaci elvárásoknak rendeli alá az iskolai folyamatokat.

Következik-e ebből, hogy a kompetencia-alapú oktatás megvalósítható, vagy az, hogy felesleges és gyors megfelelni akarás a legújabb EU-s direktíváknak? Nem dönthető el a kérdés, valószínűleg itt is az arányokban rejlik a megoldás. Amelyek, persze definiálhatatlanok.

A legnagyobb kérdés azonban az, hogy meddig terjednek a piaci érdekek, mennyire determináló tényező az egyén életében a későbbi egzisztenciális arénának számító munkaerőpiac? És vajon megteheti-e az iskola, hogy egy esetlegesen „túlglobalizált” világban (használhatjuk ezt a kifejezést a koncentrált tőkeérdekek eufémizmusaként akár) nem alkalmazkodik a lehető legjobban a vele szemben megfogalmazott elvárásoknak? És eljutottunk az iskola és a pedagógia alapkérdéséhez: mennyire „szolgálólánya” a mindenkori póre gazdasági érdekeknek, amelyek kritikus időszakokban látszólag egybeesnek a társadalmi érdekekkel, vagy legalábbis alapvetően determinálják azokat.

*CHRAPPÁN MAGDOLNA*

<sup>16</sup> Azért annyit jegyezzünk meg, hogy ez önmagában nem értékmérője és minősítője a tervezett beavatkozásnak, főleg nem az elvárható későbbi rendszerteljesítménynek, egyszerűen tény.

## IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Magyar Közlöny, 2011. No. 162.
- A HEFOP 3.1. intézkedés értékelése (2007) Expanzió Humán Tanácsadó, Budapest. [http://www.nfu.hu/hefop\\_ertekelesek](http://www.nfu.hu/hefop_ertekelesek) [Letöltve: 2010.10.20.]
- A nemzeti köznevelésről szóló törvény koncepciója. 2011. szeptember 28. <http://www.kormany.hu/hu/nemzeti-eroforras-miniszterium/oktatasi-felelos-allamtitkarsag/hirek/a-nemzeti-köznevelésről-szóló-törvény-koncepciója>
- BARCSNÉ HADHÁZI EDIT (2004) 44 hazai vállalat oktatáspolitikája. *Vezetéstudomány*, No.11. pp. 36–41.
- CHOMSKY, NOAM (1995) *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris–Századvég, Budapest.
- CHRAPPÁN MAGDOLNA (2008) A kompetencia – magyarországi vonatkozások. In: SZABÓ ISTVÁN (ed) *Fejlesztések a „KOTTA”-projektben. Válogatás*. CD-formátum. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.
- CSAPÓ BENŐ (2003) A tudás és a kompetenciák. In: MONOSTORI ANIKÓ (ed) *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=kiadvany&kod=kof2002> [Letöltve: 2007.04.09.]
- DINYA LÁSZLÓ, FARKAS FERENC, HETESI ERZSÉBET & VERES ZOLTÁN (2004) *Nonbusiness marketing és menedzsment*. KJK-Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest.
- FLYNN, NORMANN (2007) *Public Sector Management*. SAGE Publications Ltd., London.
- GOODALL, AMANDA H. (2009) *Socrates in the Boardroom: Why Research Universities Should Be Led by Top Scholars?* NJ. Princeton University Press, Princeton.
- HEFOP/2005/3.1.3 „Felkészítés a kompetencia-alapú oktatásra.” Pályázati felhívás és útmutató. 2005. július.
- HENCZI LAJOS & ZÖLLEI KATALIN (2007) *Kompetenciamentedzsment*. Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Zrt.
- HORN DÁNIEL (2006) Az iskolavezetés és az eredményesség a magyar középfokú iskolákban. In: LANNERT JUDIT & NAGY MÁRIA (eds) *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- HORVÁTH M. TAMÁS (2005) *Közmenedzsment*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. <http://old.okmt.hu/main.php?folderID=674> [Letöltve: 2005.08.27.]
- ILLÉS KATALIN & SZIRMAI PÉTER (2002) Az emberi tőke átértékelésének szükségessége. *Vezetéstudomány*, No. 9. pp. 28–38.
- JAKÓ MELINDA (2004) A kompetencia fogalmának értelmezési lehetőségei. *Humánpolitikai Szemle*, No. 5.
- LANE, JAN-ERIK (2000) *New Public Management*. Routledge, London.
- LANE, JAN-ERIK (2005) *Public Administration and Public Management. The Principal-Agent Perspective*. Routledge, London.
- LANNERT JUDIT (2006) Eredményesség az általános iskolában. In: LANNERT JUDIT & NAGY MÁRIA (eds) *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- LETSCHERT, JOS (2006) Bevezető „A teljes ember. A tantervfejlesztés és az új kompetenciák kapcsolata” című kötethez. In: DEMETER KINGA (ed) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=kiadvany&kod=kompentencia> [Letöltve: 2006.10.08.]
- MAGDA SÁNDOR (2010) A tudomány és az oktatás felelőssége a globális gazdasági válságban. *Magyar Tudomány*, No. 3. pp. 331–343.
- MCLEISH, BARRY J. (1997) *Sikeres marketingstratégiák nonprofit szervezetek részére*. CO-NEX Könyvkiadó Kft., Budapest.
- MOOS, LEJF (2005) How do Schools bridge the gap between external demands for accountability and the need for internal trust? *Journal of Educational Change*, Volume 6, No. 4., pp. 307–328. <http://www.springerlink.com/content/f157q2k231614436/fulltext.pdf> [Letöltve: 2011.10.10.]
- MULFORD, BILL (2003) School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness. Education and Training Policy Division, OECD, for the Activity *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. <http://www.oecd.org/dataoecd/61/61/2635399.pdf> [Letöltve: 2011.10.10.]
- NAGY JÓZSEF (1987) *A rendszerezési képesség kialakulása*. [Közoktatási kutatások] Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NAGY JÓZSEF (1996) Nevelési kézikönyv szemlélyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- NÉMETHNÉ PÁL KATALIN (2002) Elfogyott-e a képzett magyar munkaerő? *Vezetéstudomány*, No. 3. pp. 43–51.

- NEMZETI ALAPTANTERV 2003 (2004) Oktatási Minisztérium, Budapest.
- NEMZETI ALAPTANTERV 2007. [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) [Letöltve: 2009.05.10.]
- PETERS, B. GUY & PIERRE, JON (eds) (2007) *Handbook of Public Administration*. SAGE Publications Ltd., London.
- SCHAFRITZ, JAY M. (eds) (2000) *Defining Public Administration*. Westview Press, Colorado–Oxford.
- SIMON, HERBERT A., THOMPSON, VICTOR A. & SMITHBURG, DONALD W. (2010) *Public Administration*. Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey. [Originally published: New York, Alfred A. Knopf, 1950.] [http://books.google.com/books?id=2i\\_Djma82BcC&printsec=frontcover&hl=hu#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=2i_Djma82BcC&printsec=frontcover&hl=hu#v=onepage&q&f=false) [Letöltve: 2011.11.01.]
- SMITH, A., BUCKLIN (et al) (1997) *Átfogó nonprofit menedzsment*. CO-NEX Könyvkiadó Kft., Budapest.
- STERLING, GOVER (2011) *Managing the Public Sector*. Wadsworth—Boston USA, Cengage Learning.
- SULINOVA ADATBANK. <http://www.google.hu/#hl=hu&source=hp&biw=1276&bih=628&q=sulinovadatbank&aq=2&aqi=g1g-s1g8&aql=&oq=sulinova&fp=4-5a2387c3ab52ae5> [Letöltve: 2005.08.27.]
- TJELDVOLL, ARILD (2008) School management: Norwegian Legacies Bowing to New Public Management. *Managing Global Transition*, Volume 6. No. 2. pp. 177–205. [http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1581-6311/6\\_177-205.pdf](http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1581-6311/6_177-205.pdf) [Letöltve: 2011.10.13.]
- TOLOFARI, SOWARIBI (2005) New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, Volume 3, No. 1. pp. 75–89.
- TÓTH LÁSZLÓ (2005) Az információgazdaság kompetens munkavállalói. *Vezetéstudomány*, No. 4. pp. 2–10.
- TOWARDS A EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK FOR LIFELONG LEARNING (2005) Commission of the European communities. Brussels, 8.7.2005.SEC(2005) 957. [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf) [Letöltve: 2011.05.30.]
- VAJDA ZSUZSA (2001) *Lélektankönyv. A személyiségről, a tudatról és más pszichológiai kérdésekről*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- VÁMOS DÓRA (2001) A felnőttképzés helye a szakképzési struktúrában. *Vezetéstudomány*, No. 11. pp. 2–22
- VÁRI PÉTER, RÁBAINÉ SZABÓ ANNAMÁRIA, SZEPESI ILDIKÓ, SZABÓ VILMOS & TAKÁCS SZABOLCS (2005) *Kompetenciamérés 2004*. Sulinova Kht. Értékelési Központ, Budapest.

